

## フリースクールの課題と学校の役割

田 中 圭治郎

### 〔抄 録〕

現在、学校では、いじめ、不登校等々、さまざまな問題を内包している。その解決の為に学校教育の改革が求められる。欧米では、フリースクール、オープンエデュケーション、マグネットスクール、チャータースクール等さまざまな試みがなされている。わが国ではどのような解決策があるのかを、フリースクールを中心として論じてみる。まず最初に学校の役割については、教養獲得か職業準備かについてクルプスカヤ、デューイの考えを論じることにより、人間教育が学校教育には必要であることを認識する。次に、自由ヴァルドルフ学校、サマーヒルスクールを述べることにより、学校の中で、子どもの自主性・主体性をいかに発揮させることができるのかを模索し、最後に日本におけるフリースクールの問題点と可能性について論じる。ここでは、平成14年度から導入される「総合的な学習の時間」に焦点を当て、公立学校におけるそのような教育実践が、教育の自由化にいかなる影響をあたえるかが問題となろう。ホルトやイリッチの論旨のように「開かれた」学級、「自由な」教室こそが将来の望むべき学校なのである。

キーワード フリースクール、学校の役割、自由、教養教育、職業準備教育、総合的な学習の時間

### はじめに

われわれは誕生以来、さまざまな人々の影響を受けて大人になってきた。その影響は家庭では両親、兄弟、姉妹などからであり、地域社会の中では大人、年上の人たち、友だちなどからであり、学校では教師や友だちなどからである。また最近ではマスコミの普及とともに、新聞やラジオ、特にテレビからの影響を多くうけている。このような影響力の下で、われわれは自分の所属している社会の文化や価値観を身につけていくのである。

近代以前、ひとびとは自分たちが親から受け継いだ文化・伝統を次の世代へと伝えるだけで十分であった。そこには絶対的な親や大人の権威・自信に裏うちされた教育があったが、時代

の進展とともに教えるべき知識量が増大し、そのような教育の仕方では、すべての知識を伝えることが出来ない場合が多々生じてきた。そのために文化遺産を組織的に伝達する機関として、学校が必要とされるようになった。

学校は支配階級のためのものであり、すべての子どもたちが通うところではなかったのであるが、近代以降、一般民衆の子どもたちのための学校が出現するようになった。この民衆の子どもたちのための学校設置運動は公教育制度となって結実し、その結果、学校は従来一部のものに独占されていた知識を一般民衆に解放するために大きな役割をはたすようになったのである。現在、不登校、いじめという学校教育にさまざまな問題が内包している。一般民衆のための学校教育は画一的、均一的に陥ってしまい、子どもたち一人ひとりに幸せをもたらせたとはいえない。本稿では、まず最初は学校の役割とは何かについて、次に学校教育の可能性 フリースクールの実践を、最後に日本におけるフリースクールの問題点と可能性についてのべることにより、現在の日本の学校教育においてフリースクールのはたす役割とは何かを論述したい。

## 1 学校の役割

### （1）教化、自主性追求と社会化

『広辞苑』で学校の項を引いてみると、「学校とは一定の教育目的の下に、一定の場所において組織的、計画的に教師が児童・生徒・学生に継続的に教育を施す施設<sup>1)</sup>」であり、『岩波小辞典教育』においては、学校とは「人類と民族が歴史的に蓄積してきた文化を直接の生活のための労働から解放された場で、成長中の世代に伝達する教育・教養のために格別に組織された施設<sup>2)</sup>」と規定されている。

これらの規定から見ると学校は教師が「教育を施す」ところであり、「成長中の世代に伝達する」ところである。勝田守一は次のようにのべている。

「現在の学校は『国民教育』の機関として国民を形成するという役割を負って成立してきた。このことは近代国家発展の歴史的過程において生じてきたのである。教育を社会的統制の手段として意識的に使用しようとする意図は教化としての教育を成立させる。」<sup>3)</sup>

「学校は一定の社会がその子どもたちを、その社会の存続のために教育する機関<sup>4)</sup>」であるため、教化（固定した権威にもとづく範型や規則にしたがって個人の行動を統制的に形成しようとするはたらきかけ）が必要とされる。

このような役割を教化の役割とよんでみたい。この役割は近代学校成立当初から当然のことながら存在した。フィヒテは「ドイツ国民に告ぐ」の中で、「吾々は新しい教育によってドイツ人を一つの全体にまで育成し、その全体はすべての個々の部分に於いて同一共通事件によって動かされ、活気づけられているようにしたいのである。……こうすることによって、この新しい教育が特別の階級の教育とはならないで、国民の一人の例外もなく国民そのものの教育と

なるのである<sup>5)</sup>とのべているが、個々の国民を1つの方向に教化していこうとする姿勢がはっきりとかがわれる。

教化の役割は産業資本の論理からも必要であった。パレットという経営者は、「立派な普通教育をうけた労働者がもっとも従順で、もっとも容易に、合理的な要求に同意し、騒動が起きたときには有益で、かつ保守的な影響力を及ぼすことが事実であり、他方もっとも無知な労働者は、もっとも手に負えないことは事実<sup>6)</sup>」であるので、労働者が「よき労働者」になるため、彼らに対し教化の必要があると主張している。

このような教化の役割は当然のことながら日本の学校の役割にもあてはまる。1917(大正6)年から1919年にかけて開かれた臨時教育会議の答申の中で「小学校教育ニ於テ八国民道德教育ノ徹底ヲ期シ児童ノ道德的信念ヲ強固ニシ殊ニ帝国臣民タルノ根基ヲ養フニ一層ノ力ヲ用フルノ必要アリト認ム<sup>7)</sup>」とのべられており、日本の学校教育の中にも教化の色彩が強くにじみ出ている。

前述の辞典類の中でべられている教化の役割は子どもを束縛し、一方的な上からの押しつけ教育を意味している。しかしこの役割とは別に自主性追求の役割が学校にはあるのではなからうか。金沢嘉市は以下のようにのべている。

「子どもは伸びるものであり、また伸ばさなければならないものである。それぞれ生まれながらに持っている長所や個性を見つけ出して、それをじゅうぶんに伸ばすことが出来たか否かが人間の幸、不幸につながっているのである。教育はそれを見つけ出してやる仕事であり、それを伸ばしてやる仕事である<sup>8)</sup>」

金沢がのべているように学校において、従来支配的であった教化の役割を求めるのではなく、自主性追求の役割を求めることによってこそ子どもたちを真に人間たらしめることができるのである。さらにまた、これ以外に社会化の役割もあげることができよう。

デュルケイムは教育の役割を社会化としてとらえている。

「教育がわれわれのうちに実現すべき人間とは、自然が造ったとき人間ではなくて、まさに社会が欲するところの人間であり、そしてまた、社会が欲する人間とは社会の内的調和を保持するに必要とされる人間なのである。これを証明してくれるのは、われわれの抱く人間の概念が社会が変わるに応じて変って行く様態である<sup>9)</sup>」

このように、人間は社会化することによって社会に適応していくのである。

## (2) 教養獲得と職業準備

学校には教養獲得の役割と職業準備の役割があるが、どちらに重点をおくかによって学校観に違いがあらわれる。まず教養を重視する学校観についてのべてみる。本来教養とは、有用性や実用性を狭い視野から解放し、職業準備のための技術訓練ではなく、知的活動を活発にしたり、論理的な思考力を養ったり、あるいは音楽などのように人間的情感を豊かにする陶冶価値

を志向し、人間に普遍的に必要とされる知識や各人を人間的に豊かにすることである<sup>10)</sup>。

このような教養観はヨーロッパにおいては古代ギリシャからの古い伝統をもっていた。それはローマ時代の7自由科から出発し、特にルネサンス以後、学校教育の中心的な位置を占めている。

ギリシャ以来の真理追求を近代公教育の中にとり入れようとしているコンドルセは国民すべてに教養を与えねばならぬというフランス啓蒙主義の立場から次のようにのべている。

「人間が教育によって正しく推理し、人が教えてくれる真理を知ようになり、人が自分をそのとりこにしようとたくらむ誤謬をはねのけることができるようになればなるほど、そうして国内に学問が次々と発達し、広汎な人々の間にそれが普及するようになるならば、そうした国民はよい法律と賢明な行政、および本当に自由な憲法を手に入れ、守ってゆこうと望むにちがいない。だから、すべての人々に、かれらの知力と、かれらが学習のために用いることができる時間との多少に応じて、かれらが到達し得る知識を獲得する手段を提供する事も、また社会の一つの義務である」<sup>11)</sup>

ハクスリもまた、イギリスの労働者に対して、自由教育の視点から教養獲得の必要性について論じている。すなわち、

「自由教育とはひとつの人為的な教育である 自然の諸法則に違反することがもたらす大きなわざわざいをまねがれるように、人間を準備してきただけでなく、大自然がしおきと同じように物惜しみなく与えてくれるほうびを、ありがたく思ってしっかりつかむように人間を訓練してきた、人為的な教育なのである」<sup>12)</sup>

ハクスリによると、自由教育を受けた人の心には大自然の偉大なかつ根本的な真理についての知識と、大自然の働きの諸法則についての知識とがたくわえられているのである。

さらに民衆教育における教養獲得の役割を求める声は、ドイツのロヒョウの言葉の中にみられる。ロヒョウは民衆学校において民衆には次のようなものが必要だとしている。

「どんな身分あるいは、どんな職業の人間であろうと、すべて誰にも正しい論理的思考と数学的知識とが必要である。農業を営んでいる者であろうと市民的職業にたずさわっている者であろうと、また領主であろうと農民であろうと、あるいは君主であろうと臣民であろうと、正しい判断をしないことで損をしない人間がいったいこの世の中にいるであろうか？だが、正しい判断は正しく思惟するときのみ、行なえるものである」<sup>13)</sup>

それに対して職業準備の役割を重視する学校観の20世紀における代表者であるクルプスカヤはドイツの補習学校について次のようにのべている。

「ドイツの補習学校は、初期には普通教育的な性格をもっていた……しかし、技術的に教育された労働者に対する需要におされて、だんだんと関心は、図面、製図、幾何、計算、商業用帳簿の取扱い、商業通信等に向けられてきた」<sup>14)</sup>

このようなドイツの補習学校のやり方に対して、フランス人は「ドイツの補習のカリキュラ

ムをあざ笑って、知識が多すぎる！代数と三角学の知識がなくても、料理人はパン菓子を焼くことができる」<sup>15)</sup>とのべ、ドイツの補習学校で教える基礎知識を否定しているという。これに対してクルプスカヤは、

「ドイツの補習学校は、なにか1つの狭い専門の教育を考えているのではなく、すべての技術的に教育される労働者に必要なだけの一般的な理論の基礎を、あたえるように努力しているのである。それは全労働者階級の技術教育の一般的な水準を向上させるように努力しているのであって、ここには、疑いもなく、進歩的な性格があるのだ」<sup>16)</sup>

と考えていた。

クルプスカヤによれば、1つの専門にかたよる職業教育ではなく、すべての職業に共通するような職業教育を求めているのである。彼女はさらに次のようにのべている。

「アメリカの学校は、幼稚園からはじまって組織的に労働への教育をするのである。労働にたいするこの教育の完成は、いわゆる高等技芸学校である。これは、すばらしく設備された作業所で、そこで若い人びとは、実際に生産全部の全過程を学ぶのである。なんらかの職業ではなく、生産の全系列を学び、もっとも重要な部門、もっとも典型的なものが運ばれている。高等技芸学校で生徒は、真の全面的な、理論的な、実践的な総合技術教育をうける。この総合技術教育は、労働にたいする教育をあたえるばかりではなく、それは生徒の知的な視野を広くするのである」<sup>17)</sup>

クルプスカヤの考え方は、職業教育というよりは、むしろ職業準備に近いものだろう。他方、もう1人の代表者であるデューイは、理想的な家庭の例を参考にして職業準備とはどのようなものであるかを論述している。

「子どもはいろいろと発言し、質問がおこなわれ、さまざまな話題が語り合われ、かくて子どもは不断に学習する。子どもはかれの経験を語り、その考え方は訂正される。さらに、子どもは家庭のいろいろな仕事に参加し、それによって勤勉、秩序、および他人の権利と思想を尊重することの習慣がやしなわれ、そして自己の活動を家庭全体の利害に従属させるという基本的な習慣も得られる。そうした家庭の仕事に参加することは、知識を得る機会となる」<sup>18)</sup>

これを学校にあてはめて考えてみると、学校は教師が生徒に単に知識を与えるところではなく、生徒が主体的に学校に参加することによって知識を真に自分のものにすることである。デューイは、職業教育だけをとりだすのではなくて、生活の一部としての教育、つまり職業準備の教育を求めている。

勝田が「職業は、すべての人間の将来にまち受けている。社会で一人前になるのは、一定の職業について一本立ちになることを意味する。したがって、職業準備の訓練は、教育の過程で無視することのできない役割をになう」<sup>19)</sup>とのべているように、近代公教育の下での学校教育の役割としては、将来の職業に直接的ではないが、間接的に必要である職業準備教育は欠かす

ことができないものなのである。

以上、教養獲得の役割を重視する学校観と職業準備の役割を重視する学校観についてのべてきたが、これら両者は対立するものではなく、相互補完的なものであるだろう。

## 2 学校教育の可能性 フリースクールの実践

近代公教育は教育の機会均等という観点からみれば、すべての子どもたちに平等に教育機会を与えるという点で大きな意義をもっている。前述のように学校には教化の役割と自主性追求の役割があるが、前者の役割が教育現場に管理体制をもちこんでいる。ここでは管理の問題に焦点を当てて考えてみたい。

### （1）現在の学校教育の問題点

現在の学校においてはさまざまな問題点が存在している。学校運営に関してアメリカのある高等学校長は以下のように述懐している。

「一般的には、学校というものは民主的だと考えられているかもしれない。個人の権利に関する限りは民主的である。しかし、運営に関しては民主的ではない。学校というシステムを能率的なものにするには、運営、行動、規則や規定といった明らかな形式がなければならないのである。だから、あるグループがじっくり腰をおろして、いろいろなアイデアを出し、明快な、能率の方針を編み出す時間はないのである。……私としては、どうやって能率的な学校にして行くかということこそ根本的な問題だと信じている」<sup>20)</sup>

この校長にとって問題なのは学校をいかに能率的に運営していくかであり、一人ひとりの生徒がいかに学ぶかは念頭にない。これは校長だけの問題だろうか。現場の教師も次のようにのべている。

「ある学校の教師が、タイプライターの練習をしたいために始業前に学校へきた数人の子どもをつかまえた。この結果、彼は、8時20分以前と3時以後はどの生徒も校舎の中に入ることを禁じた。彼らは教師の監督なしに教室に残ることは許されないし、廊下をぶらつくことも許されない。彼らは教室の中で手を上げて話すことは許されないし、自分の感情をはっきり表現したり、大声で笑いすぎること許されない。この結果として、生徒たちの好奇心と、自分たちのためにものを考えたり、ものごとを行なったりする能力（そしてもっと大事なことはそうしようという彼らの望みすら）ともども失われてしまうことになるのである」<sup>21)</sup>

### （2）古典的フリースクールの実践

「フリースクール」が欧米で注目されたのが、1960年の終わりから1970年代の初めであ

り、その時期は世界中が情報化社会に突入し、その結果教育現場でさまざまな問題が生じてきた時代である。教育において、アメリカの心理学者ブルナーが中心となって形成された『教育の過程』にも述べられているように、「教育の現代化」が叫ばれ理数重視の教育が重視された時代である。学校現場では詰め込み教育が一般化し、管理主義が支配的となり、人間疎外が大きな問題となってくる。子どもたちの価値観が多様化し、管理が強化された学校の中で、彼らは適応できなくなる状態に陥る。そのような状況に学校自体が子どもたちに対応できなくなり、教育現場では「脱学校論」という考え方が出てきたことでわかるように個性が重視されるようになってきた。「教育の現代化」のような科学的な知識の習得だけでなく、教育の中で人間全体を捉え直してみようという「教育の人間化」へと教育方針が転換されていく。数学、理科という理系の教科重視から人文系の教科の再認識へと変化していく。

欧米でまず注目されたのが、「古典的なフリースクール」である。ドイツのシュタイナーの学校(自由ヴァルドルフ学校)、イギリスのニールの学校(サマーヒル・スクール)、フランスのフレネ学校である。これらの学校はすべて、第一次世界大戦後の改革教育運動の流れの中から生まれたものである。ここでは、自由ヴァルドルフ学校とサマーヒル・スクールの理念と実践についてのべてみたい。

#### a. 自由ヴァルドルフ学校

自由ヴァルドルフ学校は、ルドルフ・シュタイナーによって、1919年シュツットガルトに設立された。この学校はオーストリア煙草工場の労働者や職員の子どもたちのための学校であり、学校を国家の影響の外におき、純粋に人間学的観点から教育をおこなうべきだという、シュタイナーの自由で自律的な教育への関心を実践に移した学校なのであった。自由ヴァルドルフ学校の「自由」とは、国家の学校(公立学校)から独立した、まったく固有の原則に従うということを意味していた。

1921年には、スイスのドルナッハに第2の自由ヴァルドルフ学校が設けられ、以後、各国にも設立されたが、ナチス時代に入り閉鎖を余儀なくさせられた。だが、第2次世界大戦後復興され、1972年現在、旧西ドイツで35校、その他の諸国で70数校を数えるに至っている。

シュタイナーは、人間の全体性を重視し、一面的な知識中心主義を鋭く批判した。成長しつつある人間にとっては「人生に立ち向かっていく力」を身につけることが必要であり、そのため、学校では単なる知識媒介としての教授よりも、人間の全面発達を目ざさなければならないと主張した<sup>22)</sup>。さらにシュタイナーは次のようにのべている。

「今日の人間は、身に慣れきってしまった古い概念から、自らを解き放つことがまったくできないのであります。しかし私達は、単に外的な制度が変革されなければならない、と思ひ込むだけでなく、変革されなければならぬのは、私達の考えや概念、感情なの

だ、ということをも、確と、肝に命じることがもっとも重要なのであります」<sup>23)</sup>

彼によれば、従来、われわれが持っている考え、概念、感情は変革される必要があり、それゆえ、学校についての考え方も変える必要があるのである。自由ヴァルドルフ学校のリンデンベルクは一般の学校について次のような見解をのべている。

「学校が生み出したもっとも奇妙な産物は、何と言っても試験であろう。試験の際に行なわれることといえば、この目的のためだけにつめこまれた知識を、子ども達にもう一度吐き出させることのほかは何もないのである。これは本質的にいって、まったく無意味な行為なのだが、点数という量的価値に置きかえて評価することができるのは、返答可能な、型にはまった細切れの知識だけである」<sup>24)</sup>

彼にとっては、試験や点数ほど子ども達をダメにするものはない。だから「いわゆる『勉強ざらいに』にぞくするような子どもたちは分厚い教科書を開かされると、もう最初から気のない表情で、ただひたすらその授業を『耐えて』いる」<sup>25)</sup>のである。だが本来、学校はこんなふうであってはならないのである。そして子ども達から、負担をとり除いてやることもできるはずなのである。学校を運営する人達は、何を子ども達に与えねばならないか、子どもにとって学校とは何であるかを、真剣に検討すべきなのである。

このように本来の学校を求めてエポック授業が考え出された。ミュンヘン・ルドルフ・シュタイナー学校の園芸のエポックでは各自が農園へ出かけていって、自分で体を動かして農作業をする。

「『みんな、その土と、この土とそれぞれ手でつかんでくらべてごらん』子どもたちは、両手いっぱい、あの土、この土をにぎりしめ、その手のひらの感触をじっとたしかめるふうであった。そして、「この土、生きている」、「これ死んでいる」、「こっちのは疲れている。堆肥をやって、休ませなくちゃ」など、にぎやかにいいあいだしたのである」<sup>27)</sup>

このように、子どもたちが実際に自然と接し子どもたち自身の感覚器官を通して、ものをみるが必要となってくる。

次に歴史のエポックについて説明してみよう。ルネサンスのところを扱っている授業では、まずルネサンスの絵画の鑑賞から始まり、その時代についての単なる歴史的記述をおぼえさせるのではなく、その時代の様式の絵をかかせたり、その時代の人物について討論させることによって、子どもたちをしてその時代に生活しているような気分させる。ここでは、客観的事実を羅列的にならべて教えるということはもはや考えられない<sup>28)</sup>。

ここで注目すべきことは、一般の学校だと知識量の豊かな子どもは優秀だとして、教師からほめちぎられるのであるが、シュタイナー学校では、頭でっかちな子どもとして批判の対象となることである。ヴルフという教師がファウストという知識量の豊かな生徒に対して行なっている批判を引用してみよう。

「彼(ファウスト)の頭には、おびただしい知識がつまっています。クイズのようなこと



をすれば、私(ヴルフ)だって負けるかもしれません。ただその知識が、ファウストの場合、まさにこの頭にだけとどまっているのです。……それをほかの子たちにも生き生きと伝えることができてほしい。私は、授業中、それを彼にうながすのだが、うまくいきません。知識が受け身のまま、彼の頭にとどまっていて、これを消化し表現するという行動にもっていけないのです。手足の先までゆきわたらせる、というのは、そのように能動化せよ、ということなのですが ファウストのような頭のいい子は、だから問題児です」<sup>29)</sup>

このようにこの学校ではいくら知識を頭につめ込んでもダメであって、知識と身体とが結合しなくてはよい生徒とはならない。だからそれができないファウストのような生徒は問題児なのである。

#### b. サマーヒルスクール

サマーヒルスクールは1925年、ニールによって設立された学校である。ニールの教育理論・実践の根本思想は、子どもに対するいっさいの強制と抑圧を排除した徹底した自由主義であり、自由こそ子どもたちの幸福のため、人類の未来のための唯一の原理とするものである。ニールは次のようにのべている。

「この学校を始めたとき、私たちには一つの重要な考えがあった。それは子どもを学校に適應させるのでなしに、子どもに適應する学校を作ろうという考えであった」<sup>30)</sup>

このようなことを標榜した自由学校は当時のヨーロッパにはいくつもあったが、その教育方針を徹底して遂行したのはニールの学校だけであった。1925年にこの学校を訪れたことのある霜田静志は、この学校の教育について次のようにのべている。

「日本などにも自由教育論を唱えた人は今までにずいぶんあったし、また自由教育を標榜して立つ学校も少なくなかった。しかしながらニールのごとき徹底した自由教育をやってきたものはほとんどない。多くの教育者は子どもの自由を尊重すると言いながら、知らず知らずの間に、どれほど子どもをおさえつけているかしかない。私は日本の自由教育において数多くそういうものを見た」<sup>31)</sup>

霜田の目にもニールの学校の自由教育が強烈な印象を与えた。さらに霜田はこの学校の授業内容について次のようにのべている。

「理科教育は理科室内でのみ行なわれるのではない。外に出てはいいたところで行なわれる。ちょうど私の行っていたとき、水道の水揚げの場所を見に行ったことがある。それは発電機によって水を揚げているのである。機械についてその人にいちいち詳しく説明してもらって、低い穴倉のような内部まで皆で降りて行って見せてもらう。帰りに野原に行くと虫をとったり、花を集めたりしてくる。生活に立脚する理科であることがたまに行ったものの目にもよくわかる」<sup>32)</sup>

この外に工作、音楽、運動等にも大きな力が注がれている。

この学校について、世間一般の人たちは「問題児を収容する学校」と呼んだが、ニール自身問題児のみを対象とした教育を目指していたのではなかった。ただ、学校教育制度の下で適応できない子どもたちが、ニールの学校で生き生きとしてくると同時に、きっちりとした生活習慣を身につけるという事実があり、そのために問題児が多く集まったのであろう。

ニールはある時、盗みをする事の上手な非行児を預ったことがあった。彼はその子どもを承認することがその子に対する愛情であろうと思った。「もし諸君が子どもを取り扱うにあたって、権威や道徳をふりまわさないなら、子どもは諸君を味方と感ずるであろう。なぜならば、今までの生活において、権威や道徳は子どもの活動を制限する警官の役目をしていたからである」<sup>33)</sup>という彼の言葉によってもわかるように、彼はその子どもを一個の人間として認めた。その結果彼に「ぼくはこの先生こそぼくの生まれて以来初めてぼくの味方になってくれた人だって、ひとりごとを言ったのです」<sup>34)</sup>と言わしめ、非行から立ちなおさせた。このような非行児・問題児に対するニールの態度は以下の彼の言葉によってはっきりするだろう。

「私の経験では処罰はまったく不必要なものである。私は決して子どもを罰しない。……理解しようとするならば、われわれは叱ることができない。子どもを叱る場合われわれは子どもをよくしようとして叱るよりも、むしろ何かに対して腹が立っている場合が多い」<sup>35)</sup>

### 3 日本におけるフリースクールの問題点と可能性

#### (1) フリースクールの世界的動き

フリースクールは私立であるため、多くの子どもたちが通う公立の学校でどのようにすべきかが次に問題になってくる。公立学校の中で、子どもたちの多様性を認め、彼らの人間疎外を取り戻すという視点から、「オープンスクール」が出てくる。この学校の基本概念は、空間のオープンネス、教科のオープンネス、学年のオープンネスである。空間のオープンネスとは、学習空間を壁のない学習しやすいオープンスペースを作り、子どもたちが一定の空間に縛られないで自由な雰囲気の中で学習できるということを意味し、教科のオープンネスとは、教科の枠をはずし、従来の教科の枠にとらわれずに、自由に合科したり、まったく教科を無視して、作業を通して、すべての教科の学習ができるものである。学年のオープンネスとは、学年の枠をはずしていくことを意味している。本来明治に欧米から移植された教育方法は能力別学習法である。それは段階的にレベルをあげて学習する方法であり、段階はグレードと呼ばれ、グレードを上げていく教授法であった。日本では当初それが実施されていたが明治30年代後半、就学率が80パーセントを越える段階からグレード＝学年というように年齢とグレードが同じように扱われるようになった。皆仲よく学習するという日本の文化の特徴が教育の中に持ち込まれたためである。それゆえ、学年のオープンネスは、戦前の飛び級は

例外としても、日本の教育土壌になじまなかったものである。「オープンスクール」発祥は、1930年代のイギリスの「ナーサリースクール」という幼児学校である。現在では、特にカリフォルニア州で活発に実践されているが、ただ、ここで注目しなくてはいけないのは、「オープンスクール」ができて、その学校がすべて「オープンスクール」ではなく、子供と親が望めばそのコースに、望まなければトラディショナルクラス(普通のクラス)に戻るというふうに自由に選べるということである。現在アメリカでは、それ以外にチャータースクールという、契約して経営される学校、マグネットスクールという多様なコースが用意されている学校や、さらに親が教科書と教師用引き書を使用して家庭で自分の子どもを教育するというホームスクールという学校が出現している。このように従来の学校という固定されたイメージに縛られることなく、自由な発想で学校を考えてみようという考え方が出現している。

## (2) 日本におけるフリースクールの可能性と問題点

欧米では1960年代終わりから1970年代始めにフリースクールが注目され始めた。わが国でも1980年代終わりから1990年代始めにかけてこれらの学校がマスコミをにぎわすようになった。従来の学校の教育内容に大幅に変更を加えたものである。現在わが国ではさまざまなタイプのフリースクールが存在する。私塾のような小規模な不登校の子どもたちが自由に出入りする学校から、寮を備えた制度的に整ったものまで多様である。これらの教育状況の中から総合的学習が出現したことに注目する必要がある。教科の枠を取り払った合科教育、固定的な時間制を廃止した教育、教育の一方的注入を中心とした教育を否定した教育など、従来の学校教育では認められなかったものが新たに認知されようとしている。公立の学校においても、受動的な人間養成から能動的な人間養成へとその教育方針を大転換させることが求められてきた。そのために総合的学習がカリキュラムの中に組み入れられたのである。

日本の場合、「フリースクール」という言葉が使用され始めたのは、1990年代の初めである。その頃から「フリースクール」がマスコミで注目され、人々の関心を集めるようになった。もちろん、シュタイナー、ニール、フレネの学校の実践は従来から紹介されて、多くの教育関係者が欧米の実践を参考に、それぞれ独自に実践を行ってきた。しかし、それらが社会的に認知されるのは、1990年代の初めである。当然のことながら、われわれが思っている以上に不登校の子どもたちが存在するという状況が起こり、それまで教育関係者たちは不登校の子どもたちの原因は、本人にあると勘違いをしていたが、ここにいたって教育制度そのものが問題なのではないかと認識され始めたのである。画一的・均一的な教育に合わない子どもたちが出現し、現在の教育そのものに子どもたちが問題を突きつけているのではないかという受け止め方をするようになる。そのため、もう少しカリキュラムを多様なものに、そして子どもたちのニーズにあったような内容にしようではないかという考え方が出現してくる。2002年からの学習指導要領の改訂には、「総合的学習」というのがあるが、体験的、経験的な学習

をもっと取り入れようというものであるが、それも不登校の1つの対応といえる。

しかしながらわれわれが注意しなければならないのは、「フリースクール」という名前から、1つの誤解を生んだことである。「フリースクール」というのは、自由な学校という意味であるが、「自由」というのは何をしてもいい「自由」ではない。実際アメリカでは手を振り回して、他人の鼻の所に手をかすめるようでは「自由」ではないと言われている。ここでの「自由」は、それぞれ一人ひとりの自由を尊重して、社会的なルールを守った上での「自由」であり、自由放任では決してない。われわれは何をしてもいいことを「自由」と思いがちであるが、英語のフリーダム、ドイツ語のフライハイトという言葉は、自己責任、社会的な規範を守る、規律を重んじるということが前提になっている。

現在の「フリースクール」は、さまざまなタイプがあるが、前述のシュタイナー、ニール、フレネの学校におけるように、子どもたちに規律を求め、社会的な規範を守ることが求められる。本来の「フリースクール」の目的は、今度の学習指導要領の改訂にも述べられているように、子どもたちの自主性、主体性を尊重すること、すなわち、学習の内容、方法を自由にするということなのである。今後「フリースクール」が数多く出現し、さまざまなタイプの学校ができるであろうことが予想されるが、その時に押さえておかなければならないことは、子どもたちが自主的・主体的に思考できるような教育内容、方法が一番大切であることである。上から締め付ける教育は、もちろんいろいろ問題があることはいうまでもないが、「フリースクール」が決して自由放任でやっているのではなく、一人ひとりが情報化社会の中で、自分で判断して、行動できるような主体的、自主的な人間を作る学校であることを理解する必要がある。

### （3）公立学校におけるフリースクール化の今後の展望

高度成長以降、子どもたちは経験・体験の場を失い、かつそのような機会が減少していく。日常生活の体験の基盤の上に成り立っていた子どもたちの成長・発達に、その前提条件を失ってアンバランスな人間を養成することになる。現在日本のフリースクールは、不登校の子どもたちの避難所としての役割しか果たしていない。しかしながら、今問われているのは、日本の教育の画一化、均一化の教育内容の批判であり、そのための新しいタイプの学校が求められているのである。学校のカリキュラムの大幅な変更、改革が必要とされ、学校全体の改革が緊急の課題となってきている。文部省では、平成14年度から、完全週五日制を幼稚園から高校までの全ての学校段階において実施し、土曜日・日曜日での家庭教育、社会教育の役割を再認識し、学校教育を補う様々な施策を講じている。家庭や地域社会における、子どもたちの生活体験や自然体験、文化・スポーツ体験や遊びなど様々な体験は子どもの成長にとって必要なことである。それは、地域社会での教育力の強化を意味し、教師、保護者、地域社会の大人が力を合わせて、子どもたちの教育がよりよい方向へと進むことを願った結果と言えよう。

学習指導要領も、平成10年度に改訂され、平成14年度から順次実施されていく。今回の改訂では、教育内容が厳選され、算数・数学、理科などは現行の八割から七割程度に削減されるとともに、「総合的学習(総合的な学習の時間)」という名の授業が導入されることになった。このことは従来の画一的、均一的な学習指導要領を修正し、学校現場の自主性・主体性を重視する教育への転換を意味している。

子安潤によれば、「総合」の捉え方として、(1)教育課程における教科間及び教科外活動という領域の総合として捉える立場、(2)学習対象・課題に焦点を当て、その一つの事象の持つ多面的・全体的要素を学ぶことを「総合」と捉える立場、(3)子どもに焦点を当て、その学習活動・思考活動における総合性に注目して捉える立場の三つの立場がある<sup>36)</sup>。つまり、一番目の立場は、様々な教科、特別活動、道徳をまとめて捉えようとしたものであり、学校生活全体の中で、つまり教育を学校の教育活動全体から捉える立場である。これは二つの教科を一つにする合科教授や融合カリキュラムを意味しているし、また学校における教科外の様々な活動、例えば学校行事なども取り入れた教育内容となっている。この考え方は、小学校のように一人の担任が全ての教育(給食指導までも)を取り扱うならば可能であろう。教師が学級の全ての教育に責任をもたねばならないのである。二番目の立場は、一つのテーマを中心として、多くの教科や様々な学校の活動を行うやり方であり、三番目の立場は、子どもたちに作業を行わせ、その作業から全ての教育が発端するという考え方である。

以上のように総合的学習の内容は多様である。何が総合的学習のイメージかがなかなか形成しにくいのである。

新学習要領では、小学校では100時間以内、中学校では70-130時間以内、高校においては105-210単位時間が総合的な学習の時間とするように求められている。文部省は、これらの時間は何をすべきかの具体的な明示は避け、各学校の自主性、主体性に任せている。従来、教育内容の具体的なところまで干渉していた文部省の方針に従い慣れていた教師たちにとって、教育課程の自主編成はかなり困難な作業である。これらの作業は小学校と中学校以上とはかなり趣を異にする。小学校では、地域社会と結びついた生活体験を重視する生活科の延長と受けとめる人たちが多い。特に、第2次世界大戦後のコア・カリキュラム(生活体験学習)を経験した人たちにとって、総合的学習とは、アメリカのデューイの提唱した問題解決学習と思ってしまう。それは子どもたちの興味・関心を活かし、子ども中心の教育を意味している。しかしながら、中学校以上では、単なる生活体験に終始してしまう授業ではより深めた学習とはなり得ない。

## おわりに

ジョン・ホルトによると、従来の伝統的な教室の構造は次のようである。 要素は教師と生

徒の2つだけである。つまり生徒は一人ひとり異なっているのに、この教室ではその違いは全く問題にされない。教師は情報と命令を与え、生徒の方は黙って受け入れ従うか、あるいは黙従を拒否する。この構造は外部から与えられたものであって、教師も生徒もこの構造に捕えられた犠牲者である。

これに対し「開かれた学級の構造では、要素の数は教室の中に居る教師と生徒の数に等しい。同級生や教師との関わり方も多種多様である。構造が柔軟で動的である。生徒一人ひとりと先生および同級生との関係は日々変化する。構造は有機的で、内部から生まれてきたものである。生徒と教師自らの必要と能力に応じてできたものである。生徒と教師が秩序を作り出していくのである<sup>37)</sup>。

ホルトはこのように「自由な」教室こそ将来の望むべき学校の姿だとしている。現在、学校教育の場で「不登校」や「いじめ」が進行している。中学校・小学校における「不登校」や「いじめ」はとどまるところを知らない。イリッチが主張した脱学校論についてのべることにより、子どもたち一人ひとりを生かす「フリースクール」とはどのような学校であるかをのべてみる。イリッチは学校を、刑務所や病院、あるいは収容所にたとえてその存在を厳しく批判している。医療の場合、医者から治療を受けさえすれば患者は健康に注意しているかのように誤解する。学校も、多くの資金や人員を割り当てられると教育を受けているような錯覚に陥ってしまう。しかし、現実はどうなっているだろうか。「学校への就学をすべての人に義務づけることは価値あることだと思って、決して疑わなかった」<sup>38)</sup>イリッチが、北アメリカ、ラテンアメリカの現実をみた結果、「学校に就学させることによってすべての人に等しい教育を受けさせるということは、できない相談なのである」<sup>39)</sup>という結論に達した。

このように彼は、学校に対して鋭い批判をあげるのであるが、彼が告発の対象にしているのは「学校」ではなくて「学校制度」なのである<sup>40)</sup>。イリッチは次のようにのべている。

「学校によって徐々に教え込まれる制度化された価値は、数量化された価値である。学校は人間の想像力をも含めて、否、人間そのものをも含めて、すべてのものが測定できるような世界へ若者を導き入れる。しかし本当は、人の成長は測定できる実体ではない。それは鍛錬された自己主張の成長であり、どのような尺度やカリキュラムをもってしても測ることができないし、他人の業績と比較することもできないものである。このような学習においては、想像力に富む努力においてのみ他人と競い、また、人の歩き方をまねるのではなく、人の歩んだ道を辿ることができるのである。私が尊重する学習は、測ることのできない再創造なのである」<sup>41)</sup>

このように「フリースクール」の目的は、一人ひとりの子どもたちが新しい事柄を創造できる力をつけることなのである。

〔注〕

- 1) 新村出編『広辞苑』(岩波書店, 昭和54年)430頁。
- 2) 勝田・五十嵐・大田・山住編『岩波小辞典 教育』(岩波書店, 1977年)31頁。
- 3) 勝田守一『学校論・大学論』<勝田守一著作集5>(国土社, 1972年)136頁。
- 4) 同書, 18頁。
- 5) J. G. Fichte, Die Reden an die deutsche Nation, 1807.(富野敬邦・森重瑞訳『ドイツ国民に告ぐ』玉川大学出版部, 昭和44年, 27頁)
- 6) Mary Mann, Life and Works of Horace Mann, 1891.(久保義三訳『民衆教育論』明治図書出版, 1970年, 69頁)
- 7) 『近代教育史』<教育学全集3>(小学館, 1968年)120頁。
- 8) 金沢嘉市『ある小学校長の回想』(岩波書店, 1967年)204頁。
- 9) デュルケイム著, 麻生誠・山村健訳『道德教育論I』(明治図書出版, 1965年)20-21頁。
- 10) 勝田守一, 前掲書, 142-157頁参照。
- 11) M. コンドルセ著, 松島鈞訳『公教育の原理』(明治図書出版, 1965年)20-21頁。
- 12) Thomas Henry Huxley, Collected Essays, 1893.(『自由教育・科学教育』明治図書出版, 1975年, 17頁)
- 13) F. E. ロヒョウ著, 田中昭徳・金子茂訳『国民性と教育』(明治図書出版, 1965年)106頁。
- 14) クループスカヤ著, 勝田昌二訳『国民教育と民主主義』(岩波書店, 1981年)191頁。
- 15) 同書, 119頁。
- 16) 同書, 120頁。
- 17) 同書, 121頁。
- 18) John Dewey, School and Society, 1915.(宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店, 昭和46年, 46頁)
- 19) 勝田守一, 前掲書, 144頁。
- 20) Charles E. Silberman, Crisis in Classroom, 1970, p. 136.(山本正訳『教室の危機』上, サイマル出版会, 1970年, 151-152頁)
- 21) Ibid., p. 126-127.(同書邦訳, 142-143頁)
- 22) 天野正治「自由な学校」天野正治他編『現代教育問題史』(明玄書房, 昭和55年)89頁。
- 23) ジョン・F・ガードナー著, 佐々木正昭訳「社会問題としての教育」『人類学研究』第3号(人智学出版社, 昭和57年)14頁。
- 24) Christoph Lindenberg, Waldorfschulen, 1975.(新田義之・新田貴代訳『自由ヴァルドルフ学校』明治図書出版, 1977年, 60頁)
- 25) 子安美智子『ミュンヘンの中学生』(朝日新聞社, 1980年)51頁。
- 26) C. リンデンベルク, 前掲書邦訳, 61頁。
- 27) 子安美智子, 前掲書, 34頁。
- 28) 同書, 120-127頁。
- 29) 同書, 63頁。
- 30) A. S. Neill, That Dreadful School, 1937.(霜田静志訳『恐るべき学校』黎明書房, 昭和56年, 13頁)
- 31) A. S. Neill, The Problem Child, 1967.(霜田静志訳『問題の子ども』黎明書房, 昭和45年, 263頁)
- 32) 同書, 256頁。
- 33) A. S. ニール, 『恐るべき学校』前掲, 76頁。

フリースクールの課題と学校の役割（田中圭治郎）

- 34) 同書, 72 頁。
- 35) A. S. ニール, 『問題の子ども』前掲, 140 頁。
- 36) 全生研編 『生活指導 No. 550』, 2000 年 3 月号, ( 明治図書出版 ), 86 頁。
- 37) Ivan Illich, The Deschooling Society, 1970 . ( 東洋・小沢周三訳 『脱学校の社会』東京創元社, 昭和 56 年, 1 頁 )
- 38) 同書邦訳, 2 頁。
- 39) 同書邦訳, 13 頁。
- 40) 下村哲夫 『現代学校論ノート』( 協同出版, 昭和 56 年 ) 175 頁。
- 41) I . イリッチ, 前掲書邦訳, 81-82 頁。

なお, 本稿は平成 12 年度佛教大学特別研究助成「フリースクールの実践と課題」の成果の一部である。

( たなか けいじろう 教育学科 )

2001 年 10 月 17 日受理